

Políticas públicas, currículo y participación: el papel del estudiante.

■ PUBLIC POLICIES, CURRICULUM AND PARTICIPATION: THE ROLE OF STUDENT

■ APOLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E PARTICIPAÇÃO: O PAPEL DO ESTUDANTE

Luisa Carlota Santana Gaitán* / dcasantana@yahoo.es

Edilberto Hernández Cano** / edilbertoh14@gmail.com

Resumen

Desde la importancia atribuida a la participación en el diseño e implementación de las políticas públicas, el presente artículo analiza el papel que se le asigna a los estudiantes en los modelos pedagógicos y su incidencia en las posibilidades de hacer realidad la formación de sujetos sociales. En la medida en que el contexto educativo muestra prácticas no compatibles con el reconocimiento del estudiante como sujeto, se propone la necesidad de analizar y comprender las representaciones sociales que circulan en el ámbito educativo, particularmente las relacionadas con el estudiante.

Summary

From the emphasis on participation in the design and implementation of public policies, this paper analyzes the role that is assigned to students in the pedagogical models and their impact on the possibilities of realizing the formation of social subjects the extent to which the educational reality shows practices incompatible with the recognition of the student as a subject. It proposes the need to analyze and understand the social representations circulating in education, particularly those related to the student.

Resumo

A partir da ênfase na participação na concepção e implementação de políticas públicas, o presente trabalho analisa o papel que é atribuído a estudantes dos modelos pedagógicos e de seu impacto sobre as possibilidades de realizar a formação de sujeitos sociais na medida em que a realidade educacional mostra pratica incompatível com o reconhecimento de que o aluno como um sujeito. Propõe a necessidade de analisar e compreender as representações sociais que circulam na educação, particularmente aqueles relacionados com o aluno.

Palabras clave

Educación, estudiantes, participación, políticas públicas, representaciones sociales.

Keywords

Education, students, participation, public policy, social representations.

Palavras chave

Educação, estudantes, participação, políticas públicas, representações sociais.

* Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Desarrollo Educativo y Social, CINDE-UPN.

** Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Investigación Interdisciplinaria. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

Una mirada al conocimiento de las políticas públicas en educación, relacionada con su concepto, propósitos, agentes que intervienen en su diseño y el impacto que pretenden tener en la satisfacción de las necesidades de la población, se constituye en el camino inicial que contribuye a modificar las falsas creencias que pueden existir sobre lo “político”, las cuales generan actitudes negativas hacia este ámbito. Profundizar en el conocimiento de las políticas públicas permite ver, entre otros, la relación entre las orientaciones o directrices en el ámbito internacional, nacional y local, así como la presencia de intereses por homogenizar y hegemonizar un pensamiento único con propósitos específicos, en la mayoría de las veces al servicio del mercado.

Dicho paradigma del orden y la homogeneidad, propio de la sociedad moderna, entra en contradicción con la sociedad actual, caracterizada por múltiples cambios que hacen que sus integrantes ya no cuenten con certezas sobre la realidad y el conocimiento. Las posturas universalistas seden su lugar al reconocimiento de la heterogeneidad y la subjetividad como fuentes de identidad, lo cual conduce a la afirmación de la diversidad, la otredad, en las miradas que, a su vez, cuentan con espacio para múltiples formas de expresión de la sexualidad, la religión, entre otros, lo que haría pensar ligeramente que éste énfasis implica en la realidad un reconocimiento de la persona, de la individualidad y, en últimas, del sujeto.

Sin embargo, en una educación en la que prevalece una visión de mercado que, como señala Maritain (1966), se caracteriza “por el pragmatismo que lleva a perder de vista al sujeto y hace que se insista sólo en la acción y en el conocimiento como instrumento” (p. 23), al decir de Weber, acción instrumental, se constituye en una prioridad el reconocimiento de los actores que hacen parte de ella, en la medida en que es necesario rescatar y visibilizar a los sujetos, sus voces, experiencias, vivencias y las formas como se representan la realidad en la que están incluidos ellos, los otros y el contexto mismo, como un mecanismo que permita luchar en contra de una mirada que los mercantiliza, los cosifica y los convierte en consumidores.

En este marco, la educación superior ha sufrido también cambios significativos. Las universidades privadas tienen dinámicas que difieren de las vigentes en las

universidades públicas. Estas últimas muestran resistencia a seguir los patrones impuestos por los organismos internacionales, que quieren hacer de la Universidad la fábrica de su mano de obra, en el sentido de pretender formaciones principalmente técnicas, no soslayables, pero que marginan la reflexión y la formación de la persona en su subjetividad, como sujeto crítico y trasformador de la realidad, pues se busca que centre su accionar en la “capacitación”: hacer capaces a las personas para que desempeñen una labor productiva determinada y aporten así al llamado “capitalismo universitario”, como lo expresa González (2000) en su texto *La nueva universidad*.

La revisión de las políticas que orientan la educación, particularmente la estatal, y su énfasis en la productividad, la eficiencia, la competitividad y el consumo, lleva a pensar en el reconocimiento que se tiene de los sujetos, estudiantes, en dichas políticas y a preguntarse, en este sentido, por los factores que obstaculizan su participación en la formulación, diseño e implementación de las mismas. Dado lo anterior, resulta necesario formular inicialmente varios interrogantes: ¿Qué papel juegan los estudiantes en las políticas públicas?; ¿cuentan con condiciones institucionales que favorezcan su participación en el diseño de las mismas?; ¿apoyan las instituciones educativas la participación de sus estudiantes? Interrogantes que se sugieren relevantes dada la participación cada vez mayor de los actores sociales, entre ellos, las instituciones educativas, en el diseño y gestión de políticas públicas (Graglia, 2012).

Los anteriores interrogantes están relacionados con el papel que se otorga a los estudiantes en el currículo, en cada uno de los modelos pedagógicos desde los cuales se aborda su proceso de enseñanza y aprendizaje, y en la concepción que se tiene de la educación. Muchos serían, por tanto, los cuestionamientos que se podrían formular a propósito de la relación entre políticas públicas, participación estudiantil y modelos pedagógicos, vínculo que resulta atractivo, dadas las condiciones sociales y culturales actuales en las que muchos individuos buscan ser reconocidos como sujetos, salir de las perspectivas estructuralistas que los invisibilizan, y de la alienación de la sociedad de consumo, fortalecida por los aparatos escolares y los medios de comunicación.

Este preámbulo permite iniciar un rastreo por lo que se consideran evidencias de la subvaloración del estudian-

te en los modelos pedagógicos y la necesidad de entrar a develar la forma como lo vemos, lo representamos y en que ellos se representan, para desde ahí iniciar un proceso que permita potenciarlos como sujetos de y en la práctica pedagógica, de tal manera que se constituyan en actores sociales y por tanto sujetos políticos. En consideración a lo anterior, Ospina plantea que:

“No somos cántaros vacíos que hay que llenar de saber, somos más bien cántaros llenos que habría que vaciar un poco, para que vayamos reemplazando tantas vanas certezas por algunas preguntas provechosas. Y tal vez lo mejor que podría hacer la educación formal por nosotros es ayudarnos a desconfiar de lo que sabemos, darnos instrumentos para avanzar en la sustitución de conocimientos. Pero, ¿estará dispuesto un joven a pagar por un modelo educativo que en vez de convencerlo de que sabe, lo convenza de que no sabe? Posiblemente no, pero entonces llegamos a uno de los secretos del asunto. Claro que la escuela puede darnos conocimientos y destrezas, pero a ello no lo llamaremos en sentido estricto educación sino adiestramiento. Y claro que es necesario que nos adiestren. Pero mientras la educación siga siendo sólo búsqueda del saber personal o de la destreza personal, todavía no habremos encontrado el secreto de la armonía social, porque para ello no necesitamos técnicos ni operarios sino ciudadanos (2010, p.6)”.

Una mirada a las políticas educativas y sus propósitos

Las políticas públicas son definidas por Graglia (2012), como: “proyectos y actividades que un Estado diseña y gestiona a través de un gobierno y una administración pública a fines de satisfacer las necesidades de una sociedad” (p. 19). Dichas necesidades deben ser identificadas por el Estado como de relevancia social significativa para que sean incorporadas en la agenda como cuestiones a ser resueltas (Bitar, 1999).

Como orientaciones para lograr una mejor educación, las políticas educativas han hecho énfasis en diferentes principios desde su declaración en los Derechos Humanos como derecho fundamental: Educación para todos (Jontiem, 1990; Dakar, 2000); hacia el logro de la meta de calidad (Cuba: PREALC); proyecto metas del

2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenario: (El Salvador, 2008). Proyecto este último que, en palabras de Álvaro Marchesi Ullastres, Secretario General de la OEI, tiene como finalidad:

“[...] mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social. Se trata, en definitiva, de abordar con decisión algunos retos aún no resueltos, como el analfabetismo, el abandono escolar temprano, el trabajo infantil, el bajo rendimiento de los alumnos y la escasa calidad de la oferta educativa pública” (p.7).

Las políticas educativas en Colombia, como en los demás países en “vías de desarrollo”, están influenciadas por los organismos internacionales -Banco Mundial, UNESCO, OCDE, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), una de las principales agencias internacionales de financiamiento en materia educativa, y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL)-, quienes ejercen una influencia determinante, especialmente en el ámbito de la educación superior, dando cuenta de la internacionalización de las tendencias educativas contemporáneas.

Sin pretender una presentación exhaustiva de las políticas públicas en Colombia en materia de educación, las cuales parten de los principios universales, de los Derechos Humanos y de las necesidades fundamentales, pero sí con el ánimo de dar cuenta de los ejes que las orientan y su relación con los sujetos a los que van dirigidas, es importante tener en cuenta que, desde la Constitución Política de Colombia (1991), la educación es considerada un derecho fundamental e inalienable (Artículos 44 y 67). Se anota en la misma que: “La Educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”, señalando como responsables al Estado, la sociedad y la familia y con ella: “se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”.

Por su parte, la Ley 115 de 1994, ley estatutaria de las normas generales que regulan el servicio público de la educación, basada en la Constitución, define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Andrés Matías Pinilla » Título: *I'm not a Rock-Star, I'm a Househusband*, de la serie *Escalera a la sandwichera* Escultura: maderas. Esmalte industrial, fórmicas y objetos instalados » 2012 » Foto por: Oscar Monsalve » Galería Santa Fe – Sede temporal



En la educación superior, la política pública se centra en la autonomía universitaria y en este marco cada institución define los principios curriculares y pedagógicos que orientan su quehacer, así como cada disciplina define sus particularidades, en este sentido, de acuerdo con su misión, visión, campo de acción, entre otros factores, sin dejar de lado lo establecido por los organismos internacionales y las especificaciones de las legislaciones emitidas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el Instituto Colombiano para el Desarrollo y Fomento de la Educación Superior (ICFES) y la Ley 30 de 1992.

El plan decenal de educación (2006-2016), cuyos temas iniciales fueron propuestos por expertos de diferentes corrientes políticas y luego sometidos a ampliación con la participación ciudadana, plantea como unos de sus temas de discusión para la agenda, la renovación pedagógica para mejorar el aprendizaje. Así, se evidencia que tanto en el marco internacional como en el nacional, se establecen políticas curriculares y pedagógicas que según Connell (1997), propenden por favorecer la igualdad educativa y la justicia curricular.

Empero, hacer explícitas unas intenciones a través de las políticas educativas, no implica que éstas se lleven a la prácticas, ni mucho menos que se logren resultados ampliamente satisfactorios, ni si quiera a corto plazo. En la última década, las problemáticas de rendimiento académico, deserción universitaria, desarrollo de la carrera, entre otros, van cobrando actualidad en la misma medida en que la sociedad ha empezado a cuestionar el quehacer de la universidad y a demandar calidad en la oferta de la enseñanza que realiza en la preparación de los titulados y en la formación de los jóvenes desde una perspectiva global. En relación con la educación universitaria, Armando Rugarcía (1999), anota que:

“La deserción escolar, el alto índice de reprobación, los cambios de carrera, desesperación docente, conflictos universitarios, ideas en pugna, falta de recursos, crecimiento veloz de la matrícula, baja titulación y quejas de los empleadores de los egresados, son algunas de las situaciones que fuerzan a concluir que las universidades viven en una severa crisis” (p. 83).

Ferreya (2010), también pone de manifiesto algunas de las problemáticas de la educación, así:

“[...] resultan preocupantes la insuficiencia de cobertura (principalmente en la Educación Media/Secundaria y Superior, en franca expansión), la repetición y el abandono de los estudios, la baja calidad de los aprendizajes, la carencia de medios y recursos adecuados en las escuelas, el analfabetismo funcional y académico, la no asistencia de muchos niños y adultos a centros de formación, los costos indirectos que supone acudir a la escuela, el trabajo infantil, la discriminación por razón de género, la violencia contextual, social y escolar, entre otros (p. 8).

Políticas públicas y participación en el sector educativo

En las políticas públicas y en particular en las educativas, es posible, por un lado, leer una tendencia a referirse a los actores educativos como: comunidad, capital humano o en menor medida, sujetos; a plantear que es lo que se quiere satisfacer en ellos, sus necesidades: formarlos integralmente, contribuir a su desarrollo, mejorar las condiciones de su aprendizaje; y por el otro, a hablar de lo que se espera que sean: que participen, contribuyan a la transformación social, sean actores sociales, ciudadanos, principalmente, dando la opción al lector o dejándolo interpretar lo que entiende como tal. Es reiterativo acudir a la participación de los actores sociales en el diseño e implementación de las políticas públicas y educativas, siendo también claro que ellas están diseñadas para resolver problemáticas de las comunidades y buscar el bien común. Al respecto, Torres (2000) expresa: las políticas de cambio educativo son un acontecimiento participativo, más que un simple documento.

Autores como Arroyabe (2011) al plantear los retos que deben asumir las políticas públicas considera que:

“[...] la vinculación de las comunidades aún está muy lejos de ser perceptible, y corresponde más a un ejercicio simbólico de legitimación donde se venden las ideas de inclusión y empoderamiento, construcción horizontal y conjunta de las políticas entre las comunidades [...] la participación ciudadana es mínima o en algunos momentos inexistente y el impacto en los problemas no resulta significativo” (p. 101).

En este sentido, la investigación realizada recientemente por Hernández (2012), sobre las representaciones sociales de la participación en estudiantes de la mesa local de política educativa de la localidad de Los Mártires, estudiantes de instituciones oficiales, muestra cómo éstas y los maestros, se constituyen en un obstáculo para que los estudiantes participen y no los está formando para ser sujetos en este proceso. Enfatiza el autor:

“En las instituciones educativas la participación se ve obstaculizada por problemas de comunicación, los estudiantes manifiestan que cuando se les convoca a reuniones de carácter local, la información se queda en la Secretaría o en manos de los coordinadores, pues se considera que ellos en los espacios de participación, como la mesa local de política educativa, van a hablar mal de los colegios y por tal razón no se les informa” (p. 93).

Aunque se explicita su reconocimiento, aún desde las políticas de infancia y adolescencia, ya en esta etapa se observan obstáculos en la participación. Así lo expresan Jiménez, Londoño y Rindá, (2010): “Si bien se observa una tendencia al reconocimiento de los niños y niñas como seres activos en su proceso de construcción, en los adultos priman las relaciones basadas en la instrucción y el control, lo que obviamente obstaculiza la participación en la práctica cotidiana” (p. 32). Por su parte, Puig (citado por Aguilar y Betancourt, 2000), refiriéndose al ideal de concebir la escuela como una comunidad participativa y democrática, comenta: “ésta es una realidad profundamente contradictoria...la escuela defiende la participación y la autonomía, y a la vez se comporta de modo autoritario y heterónomo” (p. 25).

Lo anterior es sólo un ejemplo que pone en entre dicho las garantías de participación enunciadas en la Constitución Política: “El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud” (1991), y, por consiguiente, el cumplimiento de uno de los requerimientos de las Políticas públicas: la participación de la comunidad. Igualmente, pone en evidencia la existencia de condiciones institucionales, escolares y en general de las dinámicas educativas, que no favorecen la construcción de una actitud y cultura participativa, en este caso de los estudiantes, y por consiguiente lleva

a cuestionamientos sobre el papel de las instituciones educativas en la formación de sujetos sociales con conciencia política.

Los modelos pedagógicos y el estudiante

A diferencia de la educación básica y media, en la que a través de la política educativa se han definido lineamientos y estándares curriculares explícitos, que dan visos sobre orientaciones pedagógicas en el marco del desarrollo de competencias generales, en la educación superior se habla de formar competencias; cada institución, cada programa define las propias, que deben ser avaladas por el CNA, para obtener las certificaciones de calidad. En este marco, lo curricular y pedagógico quedan al “libre albedrío”, y aunque la normatividad señala la necesidad de hacer adecuaciones pedagógicas, definir métodos de enseñanza, formar en competencias, cada universidad apela a la autonomía universitaria y las define o adecua según su misión, visión y objetivos. La preocupación está en la flexibilidad curricular, en la posibilidad de homologación que ofrezcan los planes de estudio, destacando la pertinencia y la calidad de los contenidos.

Sin embargo, muchas son las problemáticas que aquejan a la educación superior, relacionadas con los currículos, la permanencia y los modelos pedagógicos desde los cuales se orientan la enseñanza y el aprendizaje. Si bien desde las agencias internacionales y las políticas educativas se plantea la necesidad de trabajar en la calidad de la educación, la cual debe ser evaluada (BM); la necesidad de reconocer el papel protagónico de los estudiantes (UNESCO) y la participación, así como la pertinencia de los contenidos, (UNESCO, ODCE), relacionada con la renovación de la enseñanza y el aprendizaje y la aplicación de métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia en la educación superior (UNESCO, BID, Metas del 2021), la realidad está en muchos de los casos lejos de esos ideales. Se destaca a continuación otro de los factores que además de las condiciones para la participación, ya mencionadas, se considera un obstáculo para el logro de las metas educativas: los modelos pedagógicos y su visión del estudiante.

La investigación que sobre liderazgo, modelos pedagógicos y universidad pública en Colombia, realizó el Grupo de Investigación de Liderazgo del Departamento de Educación de la Universidad Militar Nueva Granada

liderado por Yolanda Guerra (2008), encontró que de las 32 Universidades analizadas, algunas no conocían la importancia de tener modelos pedagógicos, otras manejaban el modelo tradicional y algunas, muy pocas, el constructivismo o la enseñanza problémica; modelos sobre los cuales las instituciones aún consideran que son los expertos los que hablan del tema, sin tener procesos de seguimiento sobre su actualización o eficacia. En cuanto a las cátedras, se señala en igual porcentaje (42%), que son tanto magistrales como participativas.

Al respecto, señala Jiménez (1997), los aportes que incluían el tema de la subjetividad en el proceso de enseñanza- aprendizaje fueron prolíferos de los años setenta a los noventa, pero la década del noventa, marcada por concepciones mercantilistas y tecnocráticas, ha borrado la presencia de la subjetividad y, por consiguiente, del sujeto.

Lo señalado no es nada halagüeño, dada la incidencia que los docentes tienen en la vida profesional de sus estudiantes (Petrovsky, 1990; Eggen, 2001; Tedesco, 2001; Sánchez, 2004; Hernández, 2005), más aún cuando pensamos en las universidades públicas formadoras de los futuros docentes del país y, en particular, de los docentes del distrito Capital. Es por tanto importante considerar las repercusiones de las representaciones en las prácticas, en las que influyen las ideas de los maestros sobre los estudiantes y también el hecho de que estas representaciones están influenciadas por la formación recibida.

Si bien no se excluyen en la práctica otros modelos pedagógicos según lo señalado por Guerra, la existencia aún de prácticas pedagógicas tradicionales, resulta ampliamente preocupante. Orientada la educación y el quehacer pedagógico en estos modelos en los que el papel del estudiante es relegado a un segundo plano, en el que se desconocen sus saberes y conocimientos y en los que la enseñanza es el centro del quehacer docente (perspectivas magistrocéntricas), no es posible pensar que se estén formando sujetos, especialmente en los términos sugeridos por Tourain (1997), cuando los define: “sujeto es el deseo del individuo de ser actor [...] en sentido literal, se trata de una capacidad para actuar, para representarse, para ser autor de su propia vida, de su proyecto, de su historia de vida personal y social” (p. 83).

Algunas perspectivas sociales y pedagógicas que reconocen a las personas y al estudiante como sujeto, son:

Freire (1996), Baró (1979), Meirieu (2003), y resultan necesarias para constituir y lograr un cambio social en beneficio del bien común, de la convivencia y de la realización personal y social; estas visiones de la educación que propenden por la formación de las personas no desde la perspectiva de un sistema productivo, sino buscando su empoderamiento, reconocimiento y construcción, en últimas, su libertad (Ferreyra, 2012; Freire, 1970), son condición *sine qua non* para poder lograr participación social.

La formación de sujetos es condición determinante para que tenga lugar la mentada participación, tan requerida para hacer realidad las políticas públicas en general y las políticas educativas en particular, y necesariamente implica la apuesta por un sujeto político y por una universidad que asuma conscientemente su papel político en términos de Baró, quien (citado por Ordóñez, 2002), en su texto *Haciendo la Universidad*, resalta el papel del estudiante en la construcción de conocimiento científico, pero también apela a la necesidad de dejar de verlo como un ser pasivo, para hacer realidad la universidad como productora de cultura. Freire (1996), también enfatiza en el requerimiento de cambiar el reconocimiento del educando como “objeto” de la educación, para verlo como sujeto de su propia historia y formación.

Guerra (2008), enfatiza en la importancia de los estudiantes en el estado actual de la educación y sus posibilidades o no de transformación; en tanto, Ortiz, García y Santana (2008), destacan el papel relevante de los estudiantes para los docentes en ejercicio; mientras que Santana y Hernández (2013), al trabajar con docentes en formación, dan cuenta de cómo los alumnos son la razón de ser del trabajo de los docentes, así como fuente de su cualificación.

Es necesario ver y concebir el estudiante como sujeto que se autodetermina y autoconstruye dentro de un margen de posibilidades construidas socio-histórica y culturalmente, y desde el reconocimiento de las personas como constructoras de su realidad y de sí mismas, mediante la prefiguración de realidades no existentes, proyectos de vida, que se concretan en planes y acciones que orientan el desarrollo de su personalidad (Obuchowsky, 1987; Ovideo Dángelo 1996; Siliceo y Casares (2005), lo que hará realidad el carácter potencializador que se les atribuye en la construcción de la sociedad y del país.



Andrés Matías Pinilla » Título: *Pieza I*, de la serie *No soy un Rock-Star, soy un Amo de casa* » Escultura: acero y laca automotriz
Dimensiones: 2,30 x 0,40 x 0,40 mts » 2012 » Foto por: Oscar Monsalve » Galería Santa Fe – Sede temporal

Las capacidades de autodeterminarse y autoconstruirse expresan la particularidad del ser humano, ésta se configura y constituye inicialmente en el ámbito familiar y posteriormente en el escolar, en el que se requiere de manera permanente analizar su concepción de la educación, de la pedagogía y sus modelos pedagógicos, para que se constituyan en potenciadores de la misma y hacer realidad así el ahora imaginario, para muchos, de configurarse como sujetos sociales.

A manera de cierre

No son ajenas expresiones en padres, docentes y directivos, al señalar que: “no quieren ni levantarse”; “todo les da pereza”; “que no quieren hacer nada”; “no quieren aprender”; “lo quieren todo masticado”, estas y muchas otras voces acompañan a los adultos cuando se refieren a los estudiantes y jóvenes, sin tomar la mínima conciencia del papel que todos hemos tenido en la configuración de esta forma de representarlos; la realidad de que muchos jóvenes se han percibidos de esta manera, da validez a lo que Rosenthal denomina efecto Pigmalión, como profecía que se auto-cumple, fenómeno ampliamente estudiado en el campo educativo.

Por tanto, la preocupación por el estudiante y específicamente por las representaciones sociales por el mismo en el sistema educativo, particularmente aquella en la que los docentes y los propios alumnos tienen sobre sí mismos, debe constituirse en objeto de indagación, aportando a la comprensión de los factores que inciden en la eficiencia de las políticas educativas, al ser ellos actores partícipes del proceso en su diseño, ejecución y evaluación, pero igualmente al ser parte del sistema educativo, su objeto.

Las representaciones de las personas sobre los diferentes hechos en su entorno y los actores que hacen parte de éstos, inciden en las prácticas que desarrollan, las justificaciones que dan frente a ellas, las estrategias que se emplean, y en última instancia en la forma como el estudiante se aproxima al conocimiento y reconoce o no su papel en su proceso de construcción, en su participación en la vida social.

Es necesario reiterar la importancia de entrar a reconocer las representaciones alrededor del educando, la lectura que se hace de sus posibilidades y limitaciones, las capacidades que se le atribuyen, el sentido y el significado que se le otorga a la interacción didáctica,

los comportamientos que desencadenan y la incidencia que éstos están teniendo en su proceso de construcción individual, lo cual permite hacer conscientes los modelos pedagógicos implícitos en dichas representaciones.

A manera de conclusión, un trabajo en esta perspectiva puede contribuir al análisis de los actores del ámbito educativo, docentes y estudiantes, de los factores que influyen en su comportamiento, en las formas como igualmente se representan el escenario educativo, su desempeño al interior del mismo y su futura práctica profesional, basados en el conocimiento directo y evitando caer en las especulaciones o en el pragmatismo propio de quienes generan acciones sin un conocimiento sustentado y sistematizado de la realidad a la cual se dirigen.

Las líneas anteriores lejos están de dar por terminada la discusión sobre el estudiante y su papel en los modelos pedagógicos y educativos, sin embargo, se espera que las reflexiones realizadas sirvan de preámbulo para posteriores disertaciones que permitan consolidar una línea de trabajos sobre el tema, que posibilite a quienes han hecho de la labor docente un estilo de vida, comprender en mayor medida la realidad educativa, los procesos pedagógicos que de ella hacen parte, con miras a transformar lo requerido para lograr dotar de sentido las acciones, para los actores que de ella hacemos parte.

Referencias

- Arroyabe, S. (2011). Políticas Públicas en Colombia: deficiencias y desafíos. Revista Forum, 1. Medellín: Departamento de Ciencia Política, Universidad Nacional, 5-111.
- Baró, M. (1979). Haciendo la Universidad. En Ordóñez J. (2002). Pedagogía Crítica y Educación Superior. Revista de Educación, 26 (002). Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 185-196.
- Bitar, M. (1999). La constitución de la agenda y el ciclo de políticas públicas. Argentina: Universidad Nacional entre Ríos.
- Connell, R. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata. En: Batiuk, V. (2008). Políticas pedagógicas y curriculares. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. Serie “Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial”. Documento No. 4. Buenos Aires: CIPPEC.
- Congreso General de la República (1994). Ley 115. Ley General de Educación Superior.
- Congreso General de la República (1992). Ley 30. Ley General de Educación Superior.
- Congreso General de la República (1991). Constitución Política de Colombia.

- Casares, D. y Siliceo, A. (2005). *Planeación de Vida y Carrera*. México: Limusa.
- D'angelo, O. (1996). *El proyecto de vida y la situación social de desarrollo en las etapas de su formación*. Argentina: CLACSO.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2001). *Estrategias Docentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.
- Ferreira, H. (2012). *Seminario Sociedad y Políticas Públicas*. Bogotá: USTA-Doctorado en Educación.
- Ferreira, H. (2010). *Construir futuros posibles, en tiempos del Bicentenario: el desafío de aprender a emprender en las sociedades del conocimiento*. Argentina: Universidad de Córdoba, Facultad de Educación.
- Graglia, E. (2012). *En la búsqueda del bien común. Manual de Políticas Públicas*. Buenos Aires: Asociación Civil de estudios Populares.
- González, P. (2000). *La nueva universidad*. México: Universidad Autónoma de México.
- Guerra, Y. (2008). *Enfoques Pedagógicos y Universidades Públicas en Colombia. Revista Educación y Desarrollo Social Volumen II - No. 1*. Bogotá, D.C., Colombia.
- Hernández, D. (2005). *Las representaciones sociales de ser docente en el nivel medio superior: el caso del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas. Tesis doctoral*. Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México.
- Hernández, E. (2012). *Representaciones sociales de la participación en estudiantes de la Mesa Local de Políticas Públicas de la Localidad de los Mártires*. Bogotá: UDFJC. Manuscrito presentado para publicación.
- Jiménez, M. (1997). *Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación*. En Wuest, T. *Formación, representación, ética y Valores*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez, A., Londoño, P. y Rindá, M. (2010). *Las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación en niños y niñas en la primera infancia. Tesis de Maestría no publicada*. Bogotá: CINDE-UPN.
- Maritain, J. (1966). *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires, Argentina: Club de Lectores.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador: por una verdadera revolución copernicana en pedagogía*. Barcelona: Alertes.
- Ministerio Nacional de Educación. (2008). *Plan decenal de educación 2006-2016. Pacto Nacional por la educación*. Bogotá: MEN.
- Obuchowski, K. (1987). *Algunos problemas de la personalidad desarrollable. Psicología en el socialismo*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- OEI, CEPAL, UNESCO. (2011). *Miradas a la educación en Iberoamérica. Presentación: Álvaro Marchesi Ullastres, Secretario General de la OEI*
- Ordoñez, J. (2002). *Pedagogía crítica y educación superior. Revista de Educación*, 26 (002). Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 185-196.
- Ortiz, B., García, B., Santana, C. (2008). *El trabajo académico del profesor universitario*. Bogotá: UDFJC.
- Ospina, W. (2012). *Preguntas para una nueva educación. Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021*. Argentina: OIE.
- Petrovsky, A. (1990). *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Progreso.
- Puig, R. J. (1993). *La escuela, comunidad participativa*. En *Revista cuadernos de pedagogía No. 253*, Barcelona.
- Pulido, O. y Baquero, Sua Dabeiba. (2005). *Formación de Maestros, Profesión y Trabajo Docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, FLAPE.
- Rugarcia, A. (1999). *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*. México: Trillas.
- Sánchez, P. (2004). *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Santana, C. y Hernández, E. (2013). *El Trabajo de los docentes: la mirada de los estudiantes*. Bogotá: UDFJC.
- Secretaría de Educación. (2010). *Alcaldía Mayor de Bogotá. Plan Sectorial de Educación: 2008-2012*.
- Tedesco, J. (2001). *Los nuevos desafíos en la formación docente*. En Sandoval, S. (Comp.). *La formación de educadores en Colombia. Tomo I*. Bogotá: UPN.
- Tourain, A. (1997). *¿Podremos Vivir juntos?* Argentina: Fondo de Cultura Económica.